

Jürgen Oelkers

Was entscheidet über Erfolg oder Scheitern von Bildungsreformen?)*

Wenn die Schweizerische Volkspartei einen Lehrplan in Auftrag gibt, der ihren eigenen Erziehungsdirektoren in den Rücken fällt, dann kann zweierlei gross sein, die Not oder die Verwirrung. Ich werde das nicht entscheiden, vermute aber, dass in der Schweizer Bildungslandschaft keine Not herrscht und so auch keine Verwirrung herrschen müsste. Das historische Schreckgespenst namens „Berner Bildungsvogt“ hat inzwischen die Gestalt von fünfzehn HarmoS-Kantonen angenommen, der Lehrplan 21 ist mit den Stimmen der SVP-Erziehungsdirektoren auf den Weg gebracht worden und die Harmonisierung des Bildungsraums Schweiz hat Verfassungsrang. Der eigene Lehrplan macht also nur Sinn vor dem Hintergrund der Politisierung eines Themas angesichts bevorstehender Wahlen. Was passiert, nennt man „Agenda-Setting“.

Allerdingen bleiben bei ebenso plakativ wie aggressiven Wahlkämpfen, die sich von amerikanischen Spin Doctors inspirieren lassen, immer zwei Dinge auf der Strecke, nämlich die Logik und die Argumente. Wer sich dazu versteigt, die „Achtundsechziger“ hätten das Schweizerische Schulsystem unterwandert, das nunmehr vor der grassierenden „Kuschelpädagogik“ gerettet werden müsse, hat nicht nur kein Argument, sondern verkennt auch die Schweizerinnen und Schweizer, die bis zum Weckruf der Volkspartei die Unterwanderung irgendwie übersehen haben müssen, dies seit vierzig Jahren und ohne dass die Deutschen schuld sein können.

Woher kommt das politische Kalkül und warum wird es mit Erfolgserwartungen besetzt? Abstimmungen über Erziehungs- und Bildungsthemen haben in der Bevölkerung eine grundlegende Bedeutung und lassen sich zugleich emotional hoch aufladen. Es geht schnell einmal um die Zukunft der Kinder, den Wirtschaftsstandort Schweiz, den Zerfall der Werte oder die Glorifizierung der Vergangenheit. Der vorliegende Fall ist etwas weniger hoch aufgehängt und aber immer noch gut genug, um ein politisches Thema emotional erfolgreich platzieren zu können, nämlich die „gescheiterte Bildungsreform“ oder das verlorene Geld der Kantone.

Aber wann gelingen Bildungsreformen und wann scheitern sie? Können sie überhaupt scheitern? Die Frage ist nicht ganz so unsinnig, wie sie klingt, wenn man die lange Dauer der Prozesse vor Augen hat, den Wandel der Ziele über die Zeit oder den steten Wechsel des Personals. Wer Bildungsreformen beginnt, muss sie nicht zu Ende führen, und selten hat eine Reform wirklich ein Enddatum. Wir wissen wohl, wann Sprachlabore eingeführt worden sind, aber nicht, wann sie geendet haben oder vielleicht immer noch genutzt werden. Diese Investitionsruine war im Übrigen nie ein politisches Thema, man kann damit auch nur mühsam weinende Kinder in Verbindung bringen.

*) Vortrag auf der Tagung „Schule neu denken!“ am 20. November 2010 in der Pädagogischen Hochschule Bern.

Sprachlabore galten als eine perfekte Reformidee, aber nur solange keine Erfahrungen mit dem Ernstfall vorlagen. Die Erwartungen wurden mit den Erfahrungen immer kleiner und am Ende waren die Sprachlabore ein Fremdkörper, der nicht ins Klassenzimmer passte. Reformideen treten meistens nicht isoliert, sondern gebündelt oder gestaffelt auf und haben oft nicht intendierte Belastungsfolgen, nicht für die, die die Idee in die Welt gesetzt haben, sondern für die, die sie umsetzen müssen. Genauer sollte ich sagen, dass es eigentlich gar keine „schlechten“ Bildungsreformen gibt, weil ja jede eine grosse Verheissung ist und zu Beginn auch im besten Licht dargestellt wird. Das ist mit dem SVP-Lehrplan nicht anders, nur dass er kaum Abnutzungsschäden zeigen wird, weil er nie zur Anwendung kommt.

Belastungsfolgen werden von Reformprojekten gleich welcher Art nie kalkuliert, weil dann jedes Projekt gleich zu Beginn mit einem Plausibilitätsschwund rechnen müsste und weil sich die Folgen auch nicht abstrakt abschätzen lassen. Sie gehören zu den Risiken jeder Reform. Nach mehr als zehn Jahren Reformfahrung sind in der Schweiz deutliche Belastungsfolgen erkennbar. In Interviews zeigen sich die Bruchstellen deutlich. Lehrkräfte nehmen als belastend wahr:

- Die aus ihrer Sicht kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Belastungsfolgen,
- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,
- die zu geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Schulen setzen sich gegen unnötige Belastungen zur Wehr und bilden im Gegenzug eigene Prioritäten und verfolgen Ziele, die tatsächlich erreichbar sind und zu erkennbaren Verbesserungen führen.

Das Problem entsteht bei der Umsetzung von Reformen oder dort, wo neuerdings immer der Ausdruck „Implementation“ auftaucht und schon durch die Wortwahl technische Erwartungen erweckt werden, als könnte man an den Schulen herumschrauben und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin. Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, unterstellt eine technische Normierung, so wie sie in der Industrie üblich ist.

- Schulischer Unterricht ist aber ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss.
- Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden.
- Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der inzwischen für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Niemand musste hier lange nach Strategien der Implementation suchen, es genügte einfach die Imitationsfähigkeit der Expertensprache, die heute bis in die Buchtitel der Fachliteratur und die Lehrpläne der Schule vorgedrungen ist. Aber wenn man etwas anders aufschreibt, ist es nicht schon anders. Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird?

Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),¹ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.²

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),³ ist bis heute angesagt. Aber ich fürchte, dass allein damit nur dem Wunsch der Lehrerschaft nach dem Nutzen einer Fortbildungsmassnahme Genüge geleistet wird. Jedenfalls verweist die Rede der „Implementation von Bildungsstandards“ auf mehr als eine Anreicherung des methodischen Repertoires der Lehrkräfte, so wichtig dieses auch sein mag.

- Neu sind nicht fachliche und überfachliche „Standards“ des Unterrichts an sich.
- Neu ist, dass sie präziser als bisher beschrieben werden,
- eine höhere Verbindlichkeit erlangen sollen,
- dass die Ergebnisse des Unterrichts die Systementwicklung „steuern“ sollen, und dies möglichst auf allen Ebenen.

Wenn sich ein Problem der „Implementation“ stellt, dann aus diesem Grunde. Nun lässt sich „Steuerung“ leicht als eine Art Grössenwahn abtun, denn wie will man wirksam beeinflussen, was die mehr als 100.000 Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen in der Schweiz jeden Tag tun oder unterlassen? „Steuerung“ im Bildungsbereich kann also nicht dasselbe sein, wie das Lenken eines Fahrzeugs, was auch dann gilt, wenn das Bildungssystem mit einem schwerfälligen Tanker verglichen wird.

Bildungsreformen haben eine ganz bestimmte Gelingensbedingung, die auch durch die Forschung gestützt wird. Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von

¹ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

² Sperrung im Zitat entfällt.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

Bildungsreformen ergeben ein klares Bild: Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos.

- Die zentrale Ebene ist die der Akteure; was hier nicht ankommt, geht verloren.
- Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen.
- Reformen werden nicht einfach „umgesetzt“, sondern müssen aufwendig kommuniziert werden und Akzeptanz finden.
- Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen (Oelkers/Reusser 2008).

Diese These werde ich bezogen auf das Lernen der Organisation Schule erläutern. Ich vermeide den Jargon der Unternehmensberater und stelle mir vor, dass die Lehrkräfte den Ausdruck „lernende Organisation“ inzwischen nicht mehr hören können. Das ist eine gute Reaktion, denn McKinsay macht nicht Schule. Die Frage ist, wie Lehrkräfte lernen, sich so in der Schule zurechtzufinden, dass praktische Intelligenz entsteht. Nach teuren Schweizer Erfahrungen geht das mit Consultingfirmen nicht.

Nicht zuletzt durch die Beratungsindustrie ist die „lernende Organisation“ zu einem viel zitierten Schlagwort geworden, das oft den Blick auf die pädagogischen Realitäten verstellt, weil es so aussieht, als müssten Schulen zum Lernen erst veranlasst werden. Aber das ist eine Irreführung, denn jede soziale Organisation „lernt“, also verändert sich. Interessant ist nicht, *dass* sondern *wie* dies geschieht. Schulen müssen zu einer „lernenden Organisation“ nicht erst werden, sondern sind dies längst, und zwar seit ihren Anfängen, um genau zu sein.

Eine zentrale Frage der Schulentwicklung ist, wann und unter welchen Umständen Schulen *neue* Probleme akzeptieren. Diese Frage wird sich nur dann beantworten lassen, wenn die Lernprozesse *in* den Schulen beschrieben werden. Schulen reagieren nicht einfach auf Postulate der Reform, und seien sie noch so dringlich. Vielmehr müssen sie alle Innovationen in der bestehenden Organisation unterbringen. Daher muss genauer bestimmt werden, wie sich Schulen fortlaufend konstituieren und was sie veranlasst, sich in neue Richtungen zu entwickeln, wenn sie mehr davon haben, das *nicht* zu tun.

- Schulen sind aus guten Gründen eher konservative Institutionen, die nicht jeder pädagogischen Mode nachjagen, sondern die vom Bewährten ausgehen.
- Das kann nicht einfach „träge“ genannt werden, sondern ist die Folge von bislang *nicht überbotenen* Problemlösungen.
- Etablierte Problemlösungen gewährleisten das Überleben im Alltag.

Schulen organisieren Lernprozesse im Blick auf curriculare Angebote, diese Angebote sind historisch sehr stabil und sie werden gestützt durch eine Struktur, die nicht ständigen Wandel, sondern eher Beharrung belohnt. Wer das ändern will, muss vor Augen haben, wie das *Know-how* in den Schulen zustande kommt und was seine Dynamik bestimmt. Dafür gibt es eine Faustregel:

- Was nicht den Unterricht erreicht, anders gesagt, geht mit hoher Wahrscheinlichkeit verloren.
- Neue Verfahren der Systementwicklung müssen sich als wirksam erweisen oder werden bis zur Unkenntlichkeit angepasst.

- Ich könnte auch sagen, die Bildungsreform rechnet nicht mit der Listigkeit des Systems, das schon ganz andere Reformattacken gut überstanden hat.

Wer das konkrete Know-how in der Organisation Schule analysiert, kann verschiedene Erfolgsfaktoren sichtbar machen:

- Die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte,
- die zentrale Bedeutung der Lehrmittel in der Steuerung des Unterrichts,
- das Handlungs- und Reflexionswissen in jeder Schule
- der Wandel und die Stabilität der Kognitionen in der Praxis
- der reale Aufbau des Wissens bei den Schülerinnen und Schülern
- die Tradierung und Innovation des Arbeitswissens auf allen Ebenen.

Wie man unterrichtet und Schule hält, ist das Ergebnis von Problemlösungen, die die Handelnden bis zur Möglichkeit ihrer Verbesserung überzeugen. Ich sage das, weil ich nicht davon ausgehe, dass sich die Qualität einer Schule mit ständigen Defizitzuschreibungen verbessern lässt. Man kann nur dann erfolgreich handeln, wenn die gegebenen Problemlösungen als tragend empfunden werden.

- Die Kernfrage der Reform ist dann,
- wie das Arbeitswissen von Bildungsinstitutionen verbessert werden kann,
- ohne einfach nur,
- wie heute etwa bei der Rede von „Bildungsstandards“,
- auf den Wechsel der Perspektive zu vertrauen, der die Praxis ja nicht schon anders macht.

Der Prozess muss materiell werden. Lehrpläne sind zunächst nur in Papierform vorhanden, gerade dann, wenn sie neu sind. Wer die Praxis erreichen will, muss genau wissen, was er vor sich hat. Schulen warten nicht einfach auf neue Lehrpläne, als hätten diese erlösende Kraft. Massgebend ist der Arbeitsalltag, und der verlangt eine präzise Vorstellung. Ich verwende dafür eine historische Variante der massgeblich von John Dewey begründeten Theorie des Problemlösens.⁴ Die Variante geht davon aus, dass „Problemlösen“ nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Organisation angewendet werden kann.

- In dieser Perspektive bestehen Schulen nicht aus einer unbegrenzten Kette von *Problemen*,
- sondern aus einer begrenzten Serie von *Problemlösungen*.

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute schamvoll genannt „Unterricht überwiegend erteilt von der Lehrkraft“, ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln „für die Hand des Schülers“ und „Lehrmitteln für die Hand des Lehrers“⁵ oder die Erfindung der Stundentafel, des Notenschemas oder der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde und nicht zuletzt der Lehrplan als Rahmenbestimmung. Ohne solche erfolgreichen und langfristig stabilen historischen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden.

⁴ *How We Think* (1910) (Dewey 2002). Das Konzept des Problemlösens ist freilich älter und geht vor allem auf Theorien des Spiels am Ende des 19. Jahrhunderts zurück.

⁵ Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei.

Grundlegend für den Wandel ist daher die Kontinuität der Schule. Sie hat keinen Aufruf nötig, zur „lernenden Organisation“ erst werden zu müssen - das System lernt und hat immer gelernt, nur eigensinnig. Das Kerngeschäft ist der Unterricht, das Berufswissen der Lehrkräfte orientiert sich an den damit gegebenen Problemzonen und nicht an Theorien. Von „Implementation“ kann nur gesprochen werden, wenn das Berufswissen nicht nur erreicht, sondern auch tatsächlich angereichert wird. Es geht um das Lernen der Lehrkräfte und nicht abstrakt um die „lernende Organisation“.

Die reale Entwicklung ist oft unspektakulär, kann politisch übersehen werden und ist eben deswegen erfolgreich. Im Alltag sind zudem oft andere Elemente der Schule gefragt als die, die in der Modernisierungsdiskussion besonders betont werden. Entscheidend ist in jedem Falle der Nutzen für die Handelnden und ihre Institution. Was sich nicht als nützlich erweist, bleibt Rhetorik oder verlagert seine Funktion. Lehrpläne, zum Beispiel, bestimmen nicht den Unterricht, wohl aber das Krisenmanagement bei Elternnachfragen. Damit sage ich nichts gegen den „Lehrplan 21“, sondern plädiere nur für eine Differenzierung der Nutzerwartung, die nie linear sein kann.

Wer ein heutiges Schulproblem verstehen und handhaben will, bezieht sich immer auf eine geschichtliche Entwicklung, die oft, wenngleich nicht immer, mit langfristig wirksamen Verbesserungen verbunden war. Was ich „Entwicklung“ nenne, sind Serien von Problemlösungen, die sich für den Fortgang der Praxis als nützlich oder sogar unverzichtbar erwiesen haben. Das lässt sich ganz einfach zeigen, wenn man vor Augen hat, wovon der Alltag der Schulen bestimmt ist, also was verlässlich vorhanden sein muss, wenn Schule stattfinden soll.

Die Grundelemente der Schulorganisation:

- Lehrpläne und Lehrmittel,
- Methoden des Lehrens und Lernens,
- Grundsituationen des Unterrichtens,
- die Toleranzzonen des Verhaltens,
- Fächer und deren Hierarchien,
- die Rollenverteilung zwischen Lehrern und Schülern,
- die Organisation der Zeit
- und die Architektur des Raumes,

verdanken sich historischen Prozessen, die sehr langfristig angelegt sind, die zudem langsam sind, immer wieder bestätigt wurden und die eine *Erfolgsgeschichte* hinter sich haben. Das wagt man angesichts vieler Diskussionen in der Öffentlichkeit kaum noch zu sagen, aber die Wellen der Schulkritik dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich um ein extrem erfolgreiches System handelt, wenn man die Geschichte der letzten hundertfünfzig Jahre vor Augen hat.

Indikatoren für die These der Erfolgsgeschichte sind etwa

- Grösse und Differenzierung des Systems,
- Privilegien des Personals,
- kulturelle Zuständigkeit,
- materielle Ausstattung,
- soziale Akzeptanz,
- Exklusivität des Auftrags,

- langfristige Budgetsicherheit und Ähnliches mehr.

Die Schulkritik ist oft nur deswegen plausibel, weil sie diese Indikatoren übersieht und sich auf moralische Kategorien festlegt. Tatsächlich aber sind historisch schwergewichtige Faktoren wirksam, die zunächst einmal ausschliessen, das System „Schule“ ein zweites Mal grundlegend neu zu erfinden. Es ist anpassungsfähig *in* und *mit* der gegebenen Struktur, daher sind nur solche Veränderungen möglich, die zur Struktur passen und sie nicht gefährden. Alles andere wird abgestossen oder unpassend gemacht. Das wird auch mit „Bildungsstandards“ und allen anderen Verfahren der Qualitätssicherung der Fall sein, wenn sie diesem Kriterium der Passung nicht entsprechen.

Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre Persönlichkeit in den Unterricht ein und nicht einfach nur ihr Wissen oder wie man heute sagen würde, ihre „professionelle Kompetenz“. Auf erstaunliche Weise abstrahiert die heutige Sprache der Bildungsreform von solch einfachen Tatbeständen, die sich in der Praxis jeden Tag bestätigen.

- Der amerikanische Philosoph John Dewey hat gesagt, dass Unterricht einem „meeting of minds“ gleichkomme
- und so im Kern als sozialer Austausch verstanden werden muss,
- der weder durch Tests noch durch Standards ersetzt werden kann.

Hier täuscht die heutige Sprache der Bildungsreform. Tests und Standards sind notwendige Instrumente, die aber im Feld nur dann akzeptiert werden, wenn sie sich für die Lehrpersonen und ihren Unterricht als nützlich erweisen, also wenn ihr dienender Charakter bewahrt bleibt. Sie sind kein Selbstzweck, auch nicht für die Bildungspolitik.

Die psychometrische Beschreibung von Lernresultaten ist eine Ergänzung zum Unterricht und muss zu dem passen, was in der Unterrichtssituation gefordert ist. Wenn die Lehrkräfte lernen müssen, statt an sich selbst an die Tests zu glauben, hat sich die Schulqualität zum Schlechteren verändert. Denn es sollte gerade umgekehrt sein, die Lehrkräfte sollten sich und ihr Können als den ersten Standard der Schule sehen. Jede Form von Objektivierung muss sich auf das Kerngeschäft beziehen lassen, anders werden nur Zahlen bewegt und eine neue Expertenschaft etabliert, die sich unmittelbar mit Utilitätserwartungen konfrontiert sieht und daran leicht scheitern kann.

Der Kern der Schule ist der Unterricht. Jeder Unterricht hat ein Thema und so eine Verknüpfung in der Zeit, selbst das Lernen nach Anlass im Projekt führt letztlich immer zu einem Thema und zu einem fachdidaktischen Zusammenhang. Was aber tatsächlich unterrichtet wird, ist in starkem Masse abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen, die sich in den Schweizer Kantonen sagen wir zwischen Solothurn und St. Gallen bekanntlich sehr unterscheiden. Die ordnende Grösse ist die Stundentafel, an der schon viele grandiose Reformen gescheitert sind. Stabil ist nicht nur die Zukunft der Schule, sondern auch ihre Zeitstruktur. Sie macht es schwer, an die ständige Steigerung des Tempos zu glauben.

Wer die Absicht hat, mit Reformen auch etwas zu verbessern, muss die Stelle im System bestimmen, wo das geschehen soll. Appelle aus Reformprojekten sind oft auch deswegen folgenlos, weil der Adressat unbestimmt bleibt. Wenn etwas wirken soll, dann hängt das massgeblich von der Stelle ab, wo es eingesetzt und entwickelt wird und - ob es Sinn macht. Projekte nutzen sich ab und können das Gegenteil von dem bewirken, was ursprünglich intendiert war, wenn nicht genau darauf geachtet wird, wo ein Projekt zum

Einsatz kommt und wie es sich entwickelt. Wie leicht oder wie schwer das ist angesichts knapper Ressourcen, lässt sich anhand verschiedener Beispiele zeigen.

Das erste Beispiel bezieht sich auf das Ende der Schulzeit und den Übergang zur Berufsausbildung. Das Beispiel stammt aus St. Gallen und ist sogar vom Kanton Zürich vorbehaltlos übernommen worden. Man kann an dem Beispiel auch sehen, wie „HarmoS“ tatsächlich wirkt, als unterschwellige und passende Harmonisierung, nicht als Versuch mit der Brechstange. Das Beispiel ist nicht Teil des Konkordats, aber sicher eine Folge der gestiegenen Bereitschaft, nicht in jedem Kanton das Rad selbst und immer wieder neu zu erfinden, sondern auf gute Lösungen anderer Kantone zurückzugreifen.

Die Rede ist von *Stellwerk*, also dem Leistungstest Mitte der achten Klasse, der heute in vielen Kantonen durchgeführt wird. Er ist entwickelt worden, um der schleichenden Entwertung des Volksschulabschlusses vorzubeugen und die Bewertungen der Lehrkräfte sinnvoll zu ergänzen.⁶ In einem Stellwerk der SBB werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren gestellt werden. Die Volksschule ist dafür das „Stellwerk“. Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind.

- Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit.
- Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen und sie können fehlende Kompetenzen aufholen.
- Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden.

Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert. Die Schülerinnen und Schüler können bekanntlich einiges Geschick in Einsichtsverweigerung entwickeln, da sind objektivierte Daten durchaus willkommen.

In einer Evaluation über die Nutzung von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007). Die Belastungen werden mit der Wirksamkeit verrechnet, die Lehrkräfte nehmen Mehrarbeit in Kauf, wenn sich ein neues Instrument als nützlich erweist und mit Erfolg eingesetzt werden kann. Das gilt auch umgekehrt: Belastungen mit manifestem Sinnlosigkeitsverdacht werden unterlaufen oder eben ausgebremst.

Auf dieser Linie dieser Entwicklung wird im Kanton Zürich auch das neunte Schuljahr verändert.

- Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen festgelegt wird.

⁶ <http://www.stellwerk.ch>

- Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen auch individuelle Ziele.
- Verbindlich sind zudem drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine grössere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert.

Damit öffnet sich die Volksschule ein Stück weit in Richtung Lehrstellenmarkt und das ist eine Reformoption, die trotz Mehrbelastung wiederum auf Zustimmung stösst.

Ein weiteres Beispiel für lohnende Reformen ist die gezielte Entwicklung der Lehrmittel. Unterrichtsqualität hat - abgesehen von den Randbedingungen - zwei zentrale Parameter, die systematisch beeinflusst werden können, nämlich die Lehrmittel und die Kompetenz der Lehrkräfte. Lehrmittel aber entstehen überwiegend immer noch auf althergebrachte Weise, darüber darf die Entwicklung im E-Learning-Sektor nicht hinwegtäuschen.

- Lehrmittel sind Autoren-Produkte, die vor ihrer Implementation wohl beurteilt, aber keinen nennenswerten empirischen Kontrollen unterliegen; sie werden eingeführt, ohne Testserien im Feld vorauszusetzen.
- Auch ihr Gebrauch wird nicht erhoben, so dass wir nicht wissen, ob die Entscheide der Autoren, ihr Produkt zu verändern, sinnvoll gewesen sind oder nicht, wobei es dafür eigentlich nur *ein* Kriterium gibt, nämlich den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Die Autoren von Lernmitteln rufen üblicherweise keine Daten ab, mit denen sie ihr Produkt verbessern könnten oder aufgrund derer das Produkt vom Markt genommen werden müsste. Für die Datenerhebung müssten im Internet elektronische Fragebögen zugänglich sein, die fortlaufend benutzt werden können. Damit könnte die Weiterentwicklung der Lehrmittel von den Rückmeldungen der Benutzer abhängig machen werden. Weil das bislang kaum geschieht, sind viele neue Lehrmittel oft Neuauflagen von alten, auch wenn sie anders aussehen. Was aber den Unterricht steuert, sind Lehrmittel und nicht Lehrpläne, wie umfangreich und wohlmeinend diese auch immer formuliert sein mögen.

Für die Kunst des Unterrichts gibt es bislang kaum verbindliche Standards, sondern oft nur das Ergebnis von Versuch und Irrtum, wobei es für die Praxis spricht, dass gleichwohl in vielen Fällen eine hohe Qualität entwickelt wird. Das berufliche Können der Lehrkräfte ist jedoch fragil, die tatsächliche Leistungsfähigkeit sollte daher fortlaufend untersucht und verbessert werden. Sie ist für den Erfolg der Schule zu wichtig, um stillschweigend zermürbt zu werden. Dabei hilft kein Zureden, sondern nur professionelle Entwicklung und - gute Lehrmittel. Sie sind ein Kern der Qualitätssicherung, der nicht durch fliegende Kopien im Klassenzimmer ersetzt werden kann. Die „Standards“ der Bildung sind in hohem Masse Standards der Lehrmittel, die besser als bisher in ihrer Wirksamkeit überprüft werden müssen.

Anpassungen zwischen den Lehrplänen und den zugelassenen Lehrmitteln sind aufwändig und nicht billig, aber möglich. Ehrgeizige Projekte gehen dahin, kompetenzbasierte Lehrpläne und darauf bezogene Lehrmittel zu entwickeln. Ein Beispiel ist das Lehrmittel Mathematik für die Sekundarstufe I des Kantons Zürich, das der kantonale Lehrmittelverlag in Auftrag gegeben hat und mit dem die Unterrichtspraxis auf eine neue Grundlage gestellt werden soll. Die Entwicklung dieses Lehrmittels wird erstmalig im Feld

erprobt, sie umfasst mehrere Kantone, die Entwicklungszeit beträgt bis zu 4 Jahren und der Kostenaufwand ist erheblich.

Der Versuch ist also viel versprechend wahrgenommen worden, dass sich weit mehr Gemeinden beworben haben, als aufgenommen werden konnten. Mathematik ist ein zentrales Leistungsfach, das von vielen Schülerinnen und Schülern als problematisch erlebt wird; Verbesserungen in der Breite sind nur möglich, wenn ein Durchbruch bei den Lehrmitteln erzielt wird. Was ein „Durchbruch“ ist, entscheidet sich im Versuch und nicht am Schreibtisch. Heute werden Lehrmittel ausgezeichnet und mit Preisen bedacht, weil sie Expertenkriterien genügen. Aber worauf es ankommt, ist die Verwendbarkeit im Unterricht und die Gretchenfrage lautet, ob es gute Lehrmittel für schwache Schülerinnen und Schüler gibt. Hier lohnt fast jede Reform.

Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist immer sehr zeitaufwendig und das gilt umso mehr, wenn neue und höhere Anforderungen, etwa im Blick auf Kompetenzstufen, gestellt werden. Auf der anderen Seite kann der Unterricht nicht warten, bis die Lehrmittel auf veränderte Anforderungen hin angepasst sind, was Jahre dauern wird. Aus diesem Grunde hat der Zürcher Bildungsrat⁷ zu Beginn dieses Jahres eine Reihe von Sofortmassnahmen verabschiedet, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer dieses Jahres vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wurde.

Die Idee ist, die Expertise der Lehrkräfte zu nutzen. Auf der Plattform wird ein Grundstock an Übungsmaterialien und Beispielen für „good practice“ angeboten, die allen Lehrpersonen offensteht. Zusätzlich und vielleicht sogar in der Hauptsache können Unterlagen, die die Lehrkräfte selbst entwickelt haben und in ihrem Unterricht einsetzen, ausgetauscht und auch diskutiert werden. Aus der Not kann so eine Tugend werden, denn über das Thema des integrativen Unterrichts hinaus ist das ein Weg zur Neuaufstellung der Lehrmittelproduktion überhaupt, weg von einzelnen Autoren und hin zu einer Vielzahl von Nutzern, die im Rahmen des Lehrplans alle ähnliche Probleme vor sich haben und die Lösungen kollektiv optimieren können.

So entsteht ein System der gegenseitigen Unterstützung, das sich selbst aus der Praxis heraus fortlaufend anreichern und das den Erfolgsfaktor „Bewährung“ im Feld auf neue Art dynamisieren kann. Die Nutzung der Plattform zeigt das bereits heute. Es spricht nichts dagegen, derartige Instrumente auch bei der Implementation von Bildungsstandards oder dem Gebrauch von Lehrplänen einzusetzen. Das Stichwort heisst „Unterstützung durch Erfahrungsaustausch“ und beschreibt vermutlich das beste Mittel zur Akzeptanzgewinnung von Bildungsreformen.

Aber das ist bislang keineswegs der Regelfall. Denn was ist mit Reformen, die wohl neue Ideen entwickelt, aber die Umsetzung offen gelassen und die Effekte zunächst nicht kontrolliert haben? Ich gebe dafür ein weiteres Beispiel: Seit Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts ist mit hohem Aufwand versucht worden, das historisch gewachsene System der Schweizer Gymnasien grundlegend zu erneuern und anzupassen. Ich gehe davon aus, dass sich die Erfahrungen mit diesem Versuch auch auf andere Schulreformen übertragen lassen.

⁷ Beschluss der Sitzung vom 11. Januar 2010.

Ziele der MAR-Revision waren

- die Loslösung der Ausbildung von den fünf bestehenden Maturitätstypen,
- die stärkere Individualisierung des Lernens durch Eröffnung von Wahlmöglichkeiten,
- interdisziplinärer Unterricht,
- Vermittlung überfachlicher Kompetenzen
- und die Vermeidung von zu früher Spezialisierung im Blick auf bestimmte Studienrichtungen.

Das einzige Mittel, den Prozess in Richtung dieser Ziele zu steuern, war seinerzeit der neue Rahmenlehrplan, der erste gesamtschweizerische Lehrplan für die Gymnasien, der je vorgelegen hat. Er wurde in aufwändiger Arbeit von den Fachgruppen der Gymnasiallehrkräfte entwickelt und konnte im Juni 1994 verabschiedet werden. Der Plan sah für alle Fächer vor:

- Allgemeine Bildungsziele,
- Begründungen und Erläuterungen des Faches
- sowie Richtziele, mit denen die fachlichen Kompetenzen erfasst werden sollten.
- Zusätzlich und quer zu den Fächern wurde auch die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen abverlangt.

Acht Jahre nach Beginn der Reform der Gymnasien im Jahre 1995 ist das Ergebnis flächendeckend und mit einem hohen Forschungsaufwand evaluiert worden (Evaluation 2004; Oelkers 2008). Die grundlegenden Ergebnisse dieser Untersuchung lauten so: Die Maturitätstypen sind unter neuen Bezeichnungen durchaus lebendig; damit hält die Spezialisierung für bestimmte Studiengänge auf der Sekundarstufe II an; weder ein nennenswerter Wandel hin zu interdisziplinärem Unterricht noch die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen konnte festgestellt werden. Weiterhin dominiert gymnasialer Fachunterricht die Erfahrung der Schülerinnen und Schüler.

Das Beispiel ist in mehrfacher Hinsicht lehrreich:

- Mit einem Rahmenlehrplan verändert man nicht die Schulpraxis.
- Zusätzliche Aufgaben verlangen zusätzliche Ressourcen, ohne neue Gefässe gibt es keine Erweiterung des Unterrichts;
- wenn überfachliche Kompetenzen gestärkt werden sollen, müssen sie den Unterricht erreichen,
- und das gelingt nur mit einer Repertoireanpassung der Lehrkräfte, die ohne Ressourceneinsatz nicht zu haben ist.
- Das kann man auch als *circulus vitiosus* der Reform bezeichnen; wer ihn *nicht* durchbricht, scheitert.

Ein letztes Beispiel zum Verhältnis von Reform, Zeitdruck und Effekt: Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Die Evaluationen werden von der unabhängigen „Fachstelle für Schulbeurteilung“ durchgeführt, die Expertinnen und Experten einsetzt. Im vergangenen Jahr bezogen sich die Evaluationen auf rund ein Viertel der Zürcher Schulen, ausgenommen die Gymnasien und Berufsschulen. Das Verfahren basiert auf neun Qualitätsanforderungen (QA), die sich auf drei zentrale Bereiche der Schulentwicklung

beziehen, nämlich Lebenswelt Schule, Lehren und Lernen sowie Führung und Management. Für jeden dieser Bereiche stehen drei bis vier Indikatoren zur Verfügung, die die Beurteilung leiten (ausführlich dargestellt in: Handbuch 2005).

Der Bericht über das Schuljahr 2007/2008 zeigt, dass die Ergebnisse nur dort gut bis sehr gut sind, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist (Fachstelle 2009). In folgenden Bereichen verfügen die Schulen über bewährtes Know-how und qualifiziertes Lösungswissen:

- die Pflege der Schulgemeinschaft,
- die Entwicklung und Sicherstellung von Verhaltensregeln,
- die Strukturierung des Unterrichts
- oder die Herstellung eines lern- und leistungsfördernden Klassenklimas.

Aber auch in diesen Bereichen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften und den Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Das geschieht selbst individuell und sehr differenziert, also mit uneinheitlichen Regeln und Massstäben, die persönlich interpretiert werden müssen und daher schlecht verordnet werden können.

Qualitätsansprüche, die sich auf Entwicklung, Management und Führung der Schulen beziehen, wurden von den Evaluatoren der Fachstelle wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

- Die Organisation des Schulalltags durch die Leitung wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die strategische und operative Führung des Personals ist noch wenig ausgeprägt.
- Am wenigsten entwickelt in vielen Schulen ist die pädagogische Führung, Vorrang hat die Kollegialität.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der internen Evaluation von Schule und Unterricht, ein bildungspolitisches Thema seit mindestens zehn Jahren und eigentlich auch gesetzlich vorgeschrieben. Hier liegen folgende Befunde vor:

- Eine systematische Evaluation von Jahreszielen oder Projekten ist in der Schule noch nicht üblich.
- Die Schule und die Lehrpersonen überprüfen den Unterricht im Blick auf seine Qualität noch selten.
- Die Eltern werden in vielen Schulen kaum nach ihrer Meinung gefragt.

Der Bericht für das Schuljahr 2008/2009, der unlängst erschienen ist, zeigt ein in Teilen verändertes Bild. Allerdings sind andere Schulen befragt worden, so dass der Vergleich nur begrenzt aussagekräftig ist. Immerhin lässt sich festhalten: Im Blick auf die Schulleitung stimmt die Zufriedenheit der Lehrpersonen weitgehend mit der Elternschaft überein, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt.

- Die Leitung der Schule wird von den Eltern stark beachtet, und zwar in negativer wie in positiver Hinsicht.
- Die Meinungen der Eltern im Blick auf das Schulprogramm und die Zielerreichung wurde stärker als im Vorjahr einbezogen, was für die Schülerinnen und Schüler noch nicht gilt.

- Eltern schätzen die Möglichkeit, sich jederzeit mit Anliegen, welche ihr Kind betreffen, an die Klassenlehrpersonen wenden zu können, deutlich besser ein als im Vorjahr (Jahresbericht 2010, S. 15).

Die Unterschiede im Entwicklungsstand erklären sie sich mit den Verhältnissen vor Ort. Mit Annahme des neuen Volksschulgesetzes von 2005 mussten alle Schulen Leitungen einführen. Vorher fand ein mehrjähriger Schulversuch statt, an dem sich etwa ein Viertel der Schulen des Kantons beteiligten. Die Schulen, die sich an dem Versuch nicht beteiligt hatten, waren auf die Konsequenzen des Gesetzes nicht vorbereitet. Sie reagierten teilweise wie auf einen Kulturschock, weil plötzlich Leitung vorhanden war und die Daten offen gelegt werden mussten. Auch Zielvereinbarungen waren für viele der unvorbereiteten Schulen Neuland, das manche lieber nicht betreten hätten. Und das Verfahren der externen Evaluationen stiess zum Teil auf heftigen Widerstand.

Das Beispiel zeigt die Probleme, aber lässt sich nicht als Scheitern verstehen, was erst dann der Fall wäre, wenn die *Umsetzung* misslingt, also die Berichte schubladisiert werden, die Leistungsvereinbarungen ohne Folgen bleiben und sich in vier Jahren in den einzelnen Schulen nichts geändert hat. Bis das definitiv beurteilt werden kann, vergehen mindestens noch sieben Jahre, also überschreitet der Zeitrahmen meine Pensionsgrenze. Allein das zeigt, wie viel Zeit erforderlich ist, einmal begonnene Reformen halbwegs bilanzieren zu können.

- Der Versuch mit externen Evaluationen ist in Zürich 1999 begonnen worden,
- der Meilenstein war das Volksschulgesetz von 2005
- und eine sichere Beurteilung der Wirksamkeit des Verfahrens dürfte kaum vor 2015 möglich sein.

So offen schliesst man besser nicht. Meine Schlussbemerkung gilt der Basisstufe und genauer, dem mehrjährigen Versuch der NWEDK, der von der eingangs erwähnten Partei als komplett gescheitert hingestellt worden ist. Tatsächlich ist der Versuch im Blick auf die Ziele gelungen. Es ist möglich, mit unterschiedlichen Lerntempi der Kinder gut und zu ihrem Vorteil umzugehen, Kindergärtnerinnen und Primarlehrerinnen können produktiv zusammenarbeiten und die gemeinsame frühe Förderung von Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus kann gelingen. Das Problem des Versuchs war, dass die Primarschule nicht darauf eingestellt war - der Versuch hatte keinen passenden Anschluss. Der Grund waren fehlende Ressourcen und so der Hauptgrund, warum Reformen scheitern, auch wenn sie gelingen könnten.

Literatur

- Cohen, D.K./Raudenbush, St. W./Lowenberg Ball, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. Mosteller/R. Boruch (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.
- Davenport, T./Prusak, L.: Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press 1998.
- Dewey, J.: Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002. (amerik. Orig. 1910)
- Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht der Phase 1. Bern: EDK/BBW 2004.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2008/2009. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2010.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.

